

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ
ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΗΣ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ
ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**

**THE ROLE OF THE TEACHER
IN THE SCHOOL OF INCLUSIVE EDUCATION
AND THE RIGHTS OF STUDENTS**

Νικόλαος Αθανασάκης
Διδάκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Διευθυντής 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Μετσόβου
athanasnikos@gmail.com

Περίληψη

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των προϋποθέσεων, οι οποίες πρέπει να ικανοποιηθούν, ώστε η συμπερίληψη μαθητών διαφορετικών και ποικίλων πολιτισμικών χαρακτηριστικών να πραγματοποιηθεί στο ελληνικό σχολείο. Το 'σχολείο της συνεκπαίδευσης' είναι μια πραγματικότητα, καθώς τα τελευταία χρόνια ένας μεγάλος αριθμός μαθητών έχει διαφορετική πολιτισμική προέλευση. Η εκπαίδευση καλείται να 'συμπεριλάβει' τους συγκεκριμένους μαθητές στο ελληνικό σχολείο όχι με τυχαίους ή αναποτελεσματικούς χειρισμούς, αλλά λαμβάνοντας μέτρα, τα οποία να ανταποκρίνονται όχι μόνο στις ανάγκες αλλά και στα δικαιώματα τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Είναι γεγονός ότι η συνύπαρξη μαθητών που διακρίνονται από πολιτισμική ετερογένεια επιτάσσει την αναθεώρηση και αναμόρφωση μεθοδολογικών προσεγγίσεων και πρακτικών με γνώμονα τη διαφοροποίηση και εξατομίκευση της διδασκαλίας και την εφαρμογή βιωματικών και ενσυναισθητικών δραστηριοτήτων.

Λέξεις κλειδιά

Συνεκπαίδευση, Πολιτισμική ετερότητα, Διαφοροποίηση της διδασκαλίας, Δικαιώματα του παιδιού και του εκπαιδευτικού.

Abstract

The main purpose of this paper is to investigate the conditions that must be taken in order for the inclusion of students of different and diverse cultural characteristics to take place in the Greek school. The 'school of inclusive education' is a reality, as in recent years a large number of students have different cultural backgrounds. Education is called to 'include' the specific students in the Greek school not by accidental or ineffective manipulations, but by taking measures that meet not only the needs but also the rights of both students and teachers. It is a fact that the coexistence of students distinguished by cultural heterogeneity requires the revision and reformulation of methodological approaches and practices based on the differentiation and individualization of teaching and the implementation of experiential and empathetic activities.

Key words

Inclusive school, cultural diversity, differentiation of teaching, the rights of the child and the teacher.

0. Εισαγωγή: Μοντέλα ομαδοποίησης των μαθητών στην εκπαίδευση

Η συνεκπαίδευση μαθητών όχι μόνο διαφορετικών μαθησιακών προϋποθέσεων και γνωστικών επιδόσεων αλλά και διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης είναι μια πραγματικότητα πλέον, η οποία τεκμηριώνεται ερευνητικώς ως προς το πρώτο της σκέλος από την παιδαγωγική έρευνα, αλλά και επιβάλλεται εν πολλοίς από τις τρέχουσες συνθήκες ως προς το δεύτερο σκέλος της. Πράγματι σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα η συνύπαρξη μαθητών 'διαφορετικών ταχυτήτων' σε μια τάξη ευνοεί όλους τους μαθητές, μη εξαιρουμένων ασφαλώς των μαθητών υψηλών επιδόσεων και αυτών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτή η συνύπαρξη μαθητών 'δοκιμάζεται' τα τελευταία χρόνια με τη συμπερίληψη μαθητών διαφορετικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών.

Για την αντιμετώπιση του διαφορετικού (φυλετικού, εθνοτικού, ικανοτήτων) στον μαθητικό πληθυσμό αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκαν διάφορα μοντέλα, εκ των οποίων άλλα υποστήριξαν τον αποκλεισμό του διαφορετικού από την εκπαίδευση ή τον 'εγκλεισμό' του σε σχολεία ειδικής αγωγής ή σε εθνοτικά σχολεία στην περίπτωση μειονοτικών ομάδων και μεταναστών. Στη συνέχεια επιχειρήθηκε η προσαρμογή τους στην κυρίαρχη ομάδα, με αποτέλεσμα να αναπτυχθούν δύο μοντέλα σχολείων, το συντηρητικό και το προοδευτικό (Κάτσικας κ.ά., 2005). Σήμερα γίνονται έντονες συζητήσεις για το σχολείο της συνεκπαίδευσης, το οποίο επιχειρεί την ισότιμη αντιμετώπιση όλων των μαθητών σε ένα σχολείο για όλους τους μαθητές. Ο Roger Slee περιγράφει, πως ο αποκλεισμός συνοδεύει την εκπαίδευση από την αρχή

της ύπαρξης της, και επανέρχεται πάντα με διαφορετικό μανδύα και πρόταση δήθεν προς όφελος των μαθητών. Επίσης, επιχειρεί να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο οι αντιλήψεις που χαρακτηρίζουν ως παθολογική μία απόκλιση από αυτό που θεωρείται κανονικό κυριάρχησαν και κυριαρχούν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ταυτόχρονα υπογραμμίζει ότι, όταν η οποιαδήποτε αναπηρία περνάει στην κοινωνία, ως προσωπική τραγωδία, και όχι ως πρόβλημα ανθρωπιστικό, στην ουσία δεν αναδεικνύεται η ανάγκη για πραγματική αλλαγή σε ό,τι αποκαλούμε κανονική γενική τυπική εκπαίδευση. Υπογραμμίζει, επίσης, ότι στη βιβλιογραφία η εξιδανικευμένη κανονικότητα αναφέρεται στις ιδέες, στις πρακτικές και στους θεσμούς που θεωρούν ως δεδομένη τη σωματική ή νοητική αρτιμέλεια, στέλνοντας στο περιθώριο τα άτομα με αναπηρίες (Slee, 2020). Το σχολείο της συνεκπαίδευσης απόρροια αυτών και άλλων νοοτροπιών, όπως θα δείξουμε παρακάτω, επιχειρεί να αμβλύνει αυτήν την εξιδανικευμένη κανονικότητα.

Στην εργασία αυτή ο όρος “σχολείο συνεκπαίδευσης” συμπεριλαμβάνει τους όρους ένταξη, ενσωμάτωση, συμπερίληψη, ενιαίο σχολείο (Κωττούλα, 2000). Το συγκεκριμένο σχολείο εντάσσει στους κόλπους του όλους τους μαθητές των γενικών σχολείων, καθώς και εκείνους που έχουν μαθησιακές δυσκολίες, ειδικές μαθησιακές ανάγκες αλλά και υψηλές νοητικές δυνατότητες. Η προβληματική της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, ανάγκες, και υψηλές δυνατότητες καλύπτει αρχικά δύο τάσεις, τη νεοανθρωπιστική και τη ρομαντική, (Ράσης, 2007), που αργότερα συγκρότησαν τη συντηρητική και την προοδευτική παιδαγωγική θεωρία και σκέψη (Πυργιωτάκης, 2007, Φρυδάκη, 2009), σύμφωνα με τις οποίες η ομαδοποίηση των μαθητών λάμβανε χώρα σε χωριστά σχολεία ή σε ένα σχολείο για όλους αντιστοίχως. Ο διαχωρισμός των μαθητών σε διαφορετικά σχολεία ή η ένταξή τους σε ένα σχολείο για όλους στηρίχτηκε αρχικά στην αντίληψη για τη φύση και τις ικανότητες του ανθρώπου καθώς και για τον ρόλο του στην προώθηση και ανάπτυξη της κοινωνίας. Σήμερα γίνεται έντονη συζήτηση που αφορά στη δυνατότητα της εκπαίδευσης όλων των μαθητών του δημοτικού σχολείου σε ένα σχολείο για όλους. Το κέντρο αυτών των συζητήσεων κατέχει πλέον η ολόπλευρη ανάπτυξη, μόρφωση και καλλιέργεια του υποκειμένου και όχι μόνον η κοινωνία και οι ανάγκες της (Ράσης, ό.π.). Αυτή η τάση επηρεάζεται θετικά ή αρνητικά από διάφορους λόγους, ιδεολογικούς, οικονομικούς και κοινωνικοπολιτικούς.

1. Από τη συντηρητική στη μεταπροοδευτική Παιδαγωγική και το σχολείο της συνεκπαίδευσης

Η μετάβαση από τη συντηρητική στην προοδευτική και μεταπροοδευτική Παιδαγωγική έλαβε χώρα σταδιακά, με τάση από τον διαχωρισμό στην ενσωμάτωση όλων των μαθητών σε ένα σχολείο για όλους. Έκφραση αυτής της τάσης αποτελεί το σχολείο της συνεκπαίδευσης. Για παράδειγμα, οι θέσεις της νεοανθρωπιστικής

Παιδαγωγικής (Ράσης, 2007) αρχικά έδιναν βαρύτητα στις κλασικές σπουδές και στη συνέχεια στις φυσικές επιστήμες, καθόριζαν δε και καθορίζουν ακόμα το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε χώρας. Η νεοανθρωπιστική παιδαγωγική ταύτιζε για μεγάλο χρονικό διάστημα τις ανθρωπιστικές σπουδές με τις κλασικές σπουδές και την αρχαιογνωσία. Αυτή η νεοανθρωπιστική τάση, όπως υποστηρίζεται, κυριάρχησε μέχρι τις αρχές του 20ου αιώνα (Ράσης, ό.π.), περιοριζόταν ωστόσο στους μαθητές της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αφήνοντας εκτός ή αποκλείοντας εντελώς μεγάλο αριθμό μαθητών. Όμως, όπως υπογραμμίζεται από πολλούς, η τάση αυτή κλονίζεται από τις αρχές του εικοστού αιώνα, με αποτέλεσμα το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων να αρχίσει να εμπλουτίζεται με την εισαγωγή άλλων τύπων γνώσεων, κυρίως των θετικών επιστημών, που αποτελούν τη βάση μιας υποχρεωτικής δημόσιας εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές, τάση που αρχίζει να εδραιώνεται από τη ρομαντική παιδαγωγική. Στο πνεύμα αυτό και στους στόχους του σχολείου διεισδύουν πλέον τάσεις που έχουν τη βάση όχι μόνο στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης αλλά και στο ίδιο το άτομο και την ανάπτυξή του. Αυτή η τάση έχει τις ρίζες της σε εκπαιδευτικά παιδαγωγικά κινήματα όπως π.χ. των Ρουσσώ, Πεσταλότσι, Μοντεσόρι, που στη συνέχεια διαμορφώνουν την προοδευτική και μεταπροοδευτική παιδαγωγική (Ματσαγγούρας, 2008). Τα κινήματα αυτά φέρνουν δηλαδή, στο φως τάσεις και θέσεις που αναφέρονται στα δικαιώματα του παιδιού, του μαθητή και γενικότερα του ανθρώπου (Guthoff κ.ά., 2001). Συνοψίζοντας, λοιπόν, το πρόβλημα της ομαδοποίησης των μαθητών στην εκπαίδευση έχει τις απαρχές του αρχικά στις δύο τάσεις στην νεοανθρωπιστική- συντηρητική και στην ρομαντική-προοδευτική, όπου οι θέσεις τους προκύπτουν κυρίως από την αντίληψη που έχουν για τη φύση και τις ικανότητες των ανθρώπων (Ράσης, ό.π.).

Η νεοανθρωπιστική λοιπόν, ως συντηρητική παιδαγωγική, πρεσβεύει ότι οι άνθρωποι από τη φύση τους χρειάζονται διάπλαση, έχουν ικανότητες και προοπτικές. Στο πνεύμα αυτό η κοινωνική θέση διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο. Για παράδειγμα, θεωρεί ότι οι αριστοκρατικοί υπερέχουν στις διανοητικές ικανότητες (νους, κεφάλι) και είναι κατάλληλοι για αντίστοιχου τύπου εργασίες, ενώ οι μη αριστοκρατικοί υπερέχουν στα χέρια και στις χειρωνακτικές εργασίες. Από την άλλη η προοδευτική παιδαγωγική πρεσβεύει ότι ο άνθρωπος είναι από τη φύση του καλός σύμφωνα και με τη γνωστή διατύπωση του Ρουσσώ ότι όλα είναι καλά από τη φύση τους, αλλά καταστρέφονται στα χέρια του ανθρώπου. Η προώθηση, επομένως, της «καλής» φύσης του ατόμου είναι συνάρτηση μιας αντίστοιχης εκπαίδευσης. Πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη του υποκειμένου και μέσω αυτού θα προκύψει άμεσα και η κοινωνική ανάπτυξη. Στο πλαίσιο αυτό από την νεοανθρωπιστική συντηρητική τάση συγκροτούνται διάφορα και διαφορετικά σχολεία ταξικά, συντηρητικά, αυταρχικά και πολλές φορές με διάφορες εξετάσεις, αποκλείοντας πολλούς

μαθητές να προχωρήσουν. Από την άλλη η ρομαντική τάση, ως προοδευτική παιδαγωγική, προτείνει διάφορα σχολεία για όλους, όπου συγκροτείται το προοδευτικό, νέο σχολείο χωρίς αποκλεισμούς. Στη συνέχεια διαμορφώνεται η τάση της μεταπροοδευτικής παιδαγωγικής που προτείνει πλέον το ενιαίο σχολείο για όλους τους μαθητές με και χωρίς ειδικές ανάγκες, αλλά και υψηλές νοητικές δυνατότητες, όπου τίθεται το ζήτημα του σχολείου της συνεκπαίδευσης σε διάφορες μορφές. Ανατρέχοντας, δηλαδή στην προβληματική της εκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες, εντοπίζει κανείς στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα πρακτικές και μοντέλα εκπαίδευσης που εμφανίζουν μία κατεύθυνση από τη χωριστή εκπαίδευση στην συνεκπαίδευση. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές και γενικότερα τα άτομα με ειδικές ανάγκες αρχικά αποκλείονταν από το γενικό σχολείο της δημόσιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να μη λαμβάνουν καθόλου εκπαίδευση ή να εκπαιδεύονται σε χωριστά ειδικά σχολεία ανάλογα με το ιδιαίτερο πρόβλημα ή την αναπηρία του κάθε ατόμου.

Σήμερα παρατηρείται η τάση προς τη συνεκπαίδευση όλων των μαθητών με την έντονη υποστήριξη και όσων εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες χωρίς ιδιαίτερη αναπηρία. Αυτή η τάση και αντίληψη οφείλεται και στην ανάπτυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου, του παιδιού και του μαθητή ειδικότερα. Όπως υπογραμμίζεται, γίνεται λόγος για ισοτιμία και ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση, πράγμα που επηρέασε σε μία θετική κατεύθυνση την εκπαίδευση όλων των μαθητών και ιδιαίτερα αυτών με ειδικές ανάγκες (Σούλης, 2004). Το δικαίωμα της ισοτιμίας και της δικαιοσύνης στην εκπαίδευση αναδεικνύει τη διαμόρφωση μιας δικαιότερης κοινωνίας, η οποία οφείλει να ωφελήσει αλλά και να ωφεληθεί από όλα τα άτομα. Σημαντική ώθηση αυτής της τάσης της συνεκπαίδευσης αποτέλεσε η διακήρυξη των δικαιωμάτων του παιδιού το 1989 (Αθανασάκης, 2006, Lehnart, 2006, Πανταζής, 2009). Στο πλαίσιο αυτό προέκυψε ο θεσμός της ένταξης έχοντας ως σκοπό την ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Αυτή η τάση προκάλεσε τη διενέργεια πολλών ερευνών και τη σύνταξη ανάλογων προγραμμάτων καθώς και τη διαμόρφωση αντίστοιχων θεσμικών πλαισίων. Δείγματα αυτής της τάσης εμφανίζονται στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής από τη δεκαετία του 1970 και στην Ευρώπη ιδιαίτερα στη Γερμανία τη δεκαετία του 1980.

Ως προς την συνεκπαίδευση των μαθητών στα γερμανικά σχολεία ίσχυε η βασική αρχή που άλλωστε ισχύει και σήμερα: κάθε μαθητής θα φοιτά στο σχολείο που δύναται να του προσφέρει με δικαιοσύνη αυτά που μπορεί ο ίδιος ο μαθητής να απομωιάσει, δηλαδή μέχρι εκεί που φτάνει. Στο κρατίδιο της Έσσης, για παράδειγμα (αν και σε ολόκληρη τη Γερμανία, δηλαδή σε όλα τα κρατίδια, ισχύουν περίπου τα ίδια) που επιχείρησε εντατικά την εφαρμογή του σχολείου της συνεκπαίδευσης, διαφοροποιήθηκε πρόσφατα ο όρος ειδική αγωγή με τον όρο «ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη και μαθήματα χωρίς αποκλεισμούς». Δηλαδή, γίνεται προσπάθεια κι αναπτύσσεται

συνέχεια αυτή η ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη για μαθητές με αναπηρίες σύμφωνα με τη σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία. Η «Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία» είναι μια σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα ανθρώπινα δικαιώματα που εγκρίθηκε από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών το 2006 και τέθηκε σε ισχύ στη Γερμανία το 2009. Με τον αντίστοιχο σχολικό νόμο (www.kultusministerium.de) το υπουργικό συμβούλιο της Έσσης ενέκρινε ένα σχέδιο δράσης της για την εφαρμογή της παραπάνω Σύμβασης το 2012. Περιλαμβάνει κανονισμούς προσαρμοσμένους στην κατάσταση διαβίωσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, οι οποίες τους επιτρέπουν να συμμετέχουν πλήρως στην κοινωνία. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, αυτές αφορούν κυρίως στους τομείς της κατάρτισης, της εργασίας και της απασχόλησης. Η Έσση, δηλαδή, προσφέρει ένα ευρύ φάσμα ευκαιριών για την κάλυψη των ατομικών αναγκών όλων των μαθητών, έτσι ώστε να τους παρέχει την καλύτερη υποστήριξη, μια διδασκαλία υψηλής ποιότητας και στον καλύτερο δυνατό βαθμό. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά και οι νέοι με αναπηρίες μπορούν να διδαχθούν και να ενταχθούν σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς, τόσο στο γενικό όσο και στο ειδικό σχολείο. Από την άλλη στην Κύπρο παραδοσιακά οι εκπαιδευτικές παροχές για παιδιά με διάφορες αναπηρίες λάμβαναν χώρα σε ειδικά σχολεία χωριστά από τους συνομηλίκους τους. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σήμερα επιχειρεί να εντάξει αυτά τα παιδιά στα κανονικά σχολεία, όπου σε κάθε σχολείο έχει διοριστεί εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής για την πρόσθετη υποστήριξή τους. Η συμπεριληψη και ο αποκλεισμός έχουν άμεση σχέση με τη συμμετοχή και την περιθωριοποίηση σε σχέση με τη φυλή, την κοινωνική τάξη, τις σωματικές και διανοητικές αναπηρίες. Η συμπεριληψη, όπως υποστηρίζεται (Αγγελίδης, 2004, 461), έχει ως στόχο την αύξηση της ένταξης στο κανονικό σχολείο και τη μείωση του αποκλεισμού. Αυτή η εκπαίδευση, όπως υποστηρίζει ο Μιχάλης Δαμανάκης (2004: 405), προσπαθεί να εδραιώσει το δικαίωμα στη διαφορετικότητα, αναδεικνύοντας τα περιορισμένα όρια και τις αντοχές ενός τέτοιου εγχειρήματος μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια και άλλες πρακτικές.

Στον ελλαδικό χώρο ο νόμος 1143/1981 αποτέλεσε τη βάση για την εδραίωση της ειδικής αγωγής που υιοθετούσε την αναγνώριση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους τους πολίτες, κυρίως με την εκπαιδευτική, κοινωνική ενσωμάτωση και την κοινωνική αποκατάσταση τους (Τζουριάδου, 1995). Σήμερα στο ελληνικό σχολείο η συνεκπαίδευση εφαρμόζεται με τις παρακάτω μορφές: Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες έχουν τη δυνατότητα να φοιτούν σε ειδικά σχολεία, σε ειδικές τάξεις, στις κανονικές τάξεις με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής εντός τάξης ή εκτός τάξης. Ταυτόχρονα, αρκετές έρευνες μεταπτυχιακού επιπέδου δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί, αν και εκφράζουν επιφυλάξεις, συμφωνούν με τις πρακτικές που προτείνονται για την ενσωμάτωση των μαθητών σε ένα σχολείο της συνεκπαίδευσης (Κανέλλη, 2019, Αρβανιτίδου, 2018).

2. Τα δικαιώματα των μαθητών στο σχολείο της συνεκπαίδευσης

Η οικουμενική διακήρυξη για τα δικαιώματα του Ανθρώπου του 1948 υποστηρίζει ότι τα δικαιώματα που αποτυπώνονται σε αυτήν ισχύουν για όλους τους ανθρώπους ανεξάρτητα από τη φυλή, το φύλο, τον τόπο, τον πολιτισμό, το πολιτικό καθεστώς, καθώς και κάθε άλλη διαφοροποίηση, διασφαλίζοντας έτσι την ανθρωπινή αξιοπρέπεια, την ελευθερία, την ισότητα, τη δικαιοσύνη κλπ. (Μαυροειδής κ.ά., 2004: 425) Αυτό σημαίνει ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι οικουμενικά. Στο πνεύμα αυτό η αγωγή και η εκπαίδευση επιβάλλεται να εδραιώνεται στα ανθρώπινα δικαιώματα, όχι μόνο να διδάσκονται στο σχολείο αλλά και να εφαρμόζονται στη δομή και στις πρακτικές του. Το σχολείο της συνεκπαίδευσης επιχειρεί να οργανωθεί στη βάση αυτών των δικαιωμάτων.

Ως γνωστόν τα δικαιώματα χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: πρώτης, δεύτερης και τρίτης γενιάς (Δεληκωσταντής, 1995: 148). Στην πρώτη γενεά εντάσσονται τα αμυντικά δικαιώματα (πολιτικά και ατομικά), στη δεύτερη τα δικαιώματα νομικής κατοχύρωσης, (κοινωνικά οικονομικά και πολιτιστικά δικαιώματα για ίση μεταχείριση), και στην τρίτη γενεά ανήκουν τα συλλογικά δικαιώματα αλληλεγγύης, φορείς των οποίων είναι ομάδες π.χ. το δικαίωμα για αυτοδιάθεση, συμμετοχή στην κοινή κληρονομιά, στην ασφάλεια, συμμετοχή π.χ. των μαθητών στις αποφάσεις για τη μόρφωσή τους (ό.π.).

Όπως υπογραμμίστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο η νέα τάση, η αποκαλούμενη ως μεταπροοδευτική Παιδαγωγική, υιοθετεί πλέον τις αρχές της ένταξης, της ενσωμάτωσης, της συμπερίληψης, δηλαδή της συνεκπαίδευσης όλων των μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Κυρίαρχο στόχος είναι η δημιουργία ενός σχολείου για όλους, χωρίς να υπάρχει διάκριση λόγω της σωματικής, νοητικής, γλωσσικής συναισθηματικής ιδιαιτερότητας και διαφοράς. Με τον τρόπο αυτό προσπαθεί να ανταποκριθεί στα δικαιώματα του ανθρώπου, του παιδιού και ιδιαίτερα του μαθητή, μερικά των οποίων στη συνέχεια παραθέτουμε όπως:

- στο δικαίωμα του κάθε μαθητή να συμμετέχει στο σχολείο της περιοχής του,
- στα δικαιώματα του παιδιού, όπως αυτά διατυπώθηκαν στην αντίστοιχη διακήρυξη του 1989, καθώς επίσης και στα αιτήματα προοδευτικών παιδαγωγών, όπως για παράδειγμα του J. Korczak και άλλων που απαιτούν:

το δικαίωμα του παιδιού στον σεβασμό, το δικαίωμα του παιδιού να είναι όπως είναι, το δικαίωμα του παιδιού να ζήσει το σήμερα και γενικότερα το δικαίωμα στην ίση μεταχείριση (Beiner, 1982). Η τάση αυτή αποτυπώνεται και στα δικαιώματα του μαθητή, μερικά των οποίων παραθέτουμε στη συνέχεια (Χατζησάββας, 1996: 166), που εντάσσονται στις τρεις γενεές δικαιωμάτων όπως:

- το δικαίωμα του μαθητή σε ένα άνετο περιβάλλον μάθησης χωρίς παρενοχλήσεις και διασφάλιση της σωματικής και ψυχικής υγείας,
- το δικαίωμα του μαθητή στην ίση μεταχείριση, π.χ. να φοιτά στο κανονικό σχολείο της γειτονιάς του
- το δικαίωμα του μαθητή για απρόσκοπτη και χωρίς δυσκολίες συμμετοχή στο μάθημα,
- το δικαίωμα του μαθητή για ενημέρωση πάνω στις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, καθώς και το δικαίωμα στη συναπόφαση.
- το δικαίωμα του μαθητή για ενημέρωση ως προς τα δικαιώματά του.

Το ενιαίο σχολείο της συνεκπαίδευσης καλείται να ανταποκριθεί στα παραπάνω δικαιώματα των μαθητών, όπως π.χ. με την οργάνωσή του, το δικαίωμα της προστασίας, της ίσης μεταχείρισης, της αλληλεγγύης και συμμετοχής, και κυρίως της δημιουργίας ενός μαθητικού πληθυσμού, όπως αυτού της κοινωνίας, χωρίς διαχωρισμούς και αποκλεισμούς από το γενικό σχολείο.

Τα δικαιώματα αυτά παραπέμπουν όμως στην αλλαγή της νοοτροπίας των εκπαιδευτικών, η οποία ακόμα εδράζεται σε πρακτικές ομοιομορφίας, όπου η ίση μεταχείριση μεταφράζεται σε ίδια αντιμετώπιση. Αυτό δεν σημαίνει ομοιόμορφη για όλους τους μαθητές αντιμετώπιση, αλλά παραπέμπει σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα διαφοροποιημένο και ταυτοχρόνως σε μία διαφοροποιημένη διδασκαλία, ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των μαθητών. Αυτό σημαίνει επίσης ότι πρέπει να επέλθουν αλλαγές στη διδακτική πράξη λόγω της ενσωμάτωσης και συνεκπαίδευσης, γεγονός που θα είναι προς όφελος όλων των μαθητών. Ένα βασικό όφελος θα προκύψει από την απόσταση που πρέπει να ληφθεί στη διδακτική πράξη από πρακτικές και νοοτροπίες ομοιομορφίας. Το ομοιόμορφο σχολείο υπήρξε παλαιότερα πιο έντονα ακόμα και με τις στολές για ομοιόμορφη εξωτερική εμφάνιση των μαθητών, ωστόσο και σήμερα εξακολουθεί να είναι ένας χώρος με τραυματικές εμπειρίες, τέτοιες που οδηγούσε περισσότερο παλιότερα αλλά και σήμερα τους μαθητές σε ' ήττες' και στην υποτίμηση των ικανοτήτων τους.

Οι θεωρητικοί, λοιπόν, της συνεκπαίδευσης υποστηρίζουν πως στόχος δεν είναι η εξάλειψη των διαφορών των μαθητών, αλλά οι μαθητές να ανήκουν στην ίδια ομάδα, να ενισχύονται διαφοροποιημένα, έτσι ώστε να αναδεικνύονται οι διαφορές με στόχο την ενίσχυση και την ενδυνάμωσή τους ή τη βελτίωσή τους (Borosso, 2017). Για να αμβλυθούν οι όποιες ανισότητες απαιτείται μία διδακτική πράξη που προάγει τη συνεργασία και τη διαφορετικότητα μέσα από μία διαφοροποιημένη διδασκαλία, πράγμα που σημαίνει αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια με αρκετή ελευθερία παρέμβασης από τον εκπαιδευτικό (Πολυχρονοπούλου, 2017).

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι η ομαδοποίηση των μαθητών και η αντίστοιχη οργάνωση των σχολείων μέχρι το σχολείο της συνεκπαίδευσης οργανώνονται στη βάση πολιτικών και παιδαγωγικών θέσεων που αρχικά στηρίχτηκαν στην αντίληψη που επικρατούσε για τη φύση του ανθρώπου και την κοινωνική του καταγωγή, στη συνέχεια στις ατομικές ικανότητες του υποκειμένου, και τελικά στα δικαιώματα του υποκειμένου. Στο σχολείο της συνεκπαίδευσης, προκύπτει κι ένας διαφορετικός ρόλος του εκπαιδευτικού από αυτόν που έχει συνηθίσει να εργάζεται σε μία τάξη χωρίς μαθητές με ειδικές ανάγκες ή υψηλές δυνατότητες, ένας ρόλος, που όπως υπογραμμίσαμε παραπάνω και θα αναδείξουμε στη συνέχεια, θα παίρνει αποστάσεις από πρακτικές ομοιομορφίας σε πρακτικές διαφοροποίησης στη διδακτική πράξη.

3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχολείο της συνεκπαίδευσης

Ο εκπαιδευτικός στο σχολείο της συνεκπαίδευσης καλείται να επιτελέσει διάφορους ρόλους, όπως π.χ. το ρόλο του διευκολυντή της μάθησης, του αναλυτή και σχεδιαστή των αναλυτικών προγραμμάτων, του διαχειριστή και ηγέτη της σχολικής τάξης, του δια βίου ερευνητή και μαθητή, του προστάτη και τροποποιητή της πολιτισμικής διδακτικής κουλτούρας, του πρωταγωνιστή στις αλλαγές, του ειδικού στο διδακτικό περιεχόμενο (Καρράς, 2017, 518, Παπαναούμ, 2003), καθώς επίσης και του φορέα παιδαγωγικών και κοινωνικών αλλαγών. Με άλλα λόγια ο εκπαιδευτικός καλείται να είναι φίλος των μαθητών, εμπυχωτής παιδαγωγός, καθοδηγητής, ερευνητής, μεταρρυθμιστής και ισότιμο μέλος της ομάδας (Μπρούζος, 1995, Γκούβρα, κ.ά. 2005, 695), να περάσει δηλαδή από τον εθνικό στον κοινοτικό εκπαιδευτικό (Σταμέλος, 2001, 83). Πρόκειται για ένα νέο ρόλο και μια νέα διδακτική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού, πολύπλευρη και απαιτητική, όπως πλέον το απαιτεί το νέο σχολείο της συνεκπαίδευσης ως σχολείο της μεταπροοδευτικής και μετανεωτερικής παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης (Κοσσυβάκη, 2003).

Επομένως ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχολείο της συνεκπαίδευσης (μεταπροοδευτική παιδαγωγική) διαφοροποιείται αρκετά εκείνου, που εσφαλμένα θεωρεί ότι έχει ενώπιόν του μαθητές με ίδιες δυνατότητες σε ένα σχολείο χωρίς μαθητές με ειδικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες. Για παράδειγμα καλείται να επιλέξει το προς μάθηση διδακτικό υλικό, έχοντας ως πρώτη πηγή γνώσης τους μαθητές, να προσαρμόσει το προηγούμενο υλικό στο επίπεδο και στις ιδιαιτερότητες των μαθητών του, να διαμορφώσει το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, ανάλογα με τις συνθήκες, λαμβάνοντας υπόψη της προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, και να αποτιμά την πρόοδο τους (Oelkers, 2003). Οφείλει επίσης να διαμορφώνει σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998) διαφοροποιημένα προγράμματα και στρατηγικές διδασκαλίας, ώστε να παρέχουν μαθησιακές

διαδικασίες και δραστηριότητες που να ανταποκρίνονται στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού μιάς τάξης, στις ατομικές ανάγκες και ικανότητες, κλίσεις και ενδιαφέροντα όλων των μαθητών (Αθανασάκης κ.ά., 2013).

Ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί επιβάλλεται να δρομολογήσουν δίκτυα συνεργασίας ενδο-και εξωσχολικά με όλους τους ενδιαφερόμενους (γονείς, συμβούλους κλπ) (Πασιαρδής κ.ά., 2006). Πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό ως στοχαζόμενο επαγγελματία (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Επίσης πρέπει να απαιτήσουν επιμόρφωση σε θέματα και πρακτικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, μείωση του αριθμού των μαθητών μιας τάξης, να ερωτηθούν αν θέλουν να υπάρχει στην τάξη τους και ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής και με ποιες προϋποθέσεις. Ταυτόχρονα να ερωτηθούν αν είναι ικανοποιημένοι από το χώρο του σχολείου και την υλικοτεχνική υποδομή, καθώς και ποια μορφή συνεκπαίδευσης θα προτιμούσαν, δηλαδή, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες και υψηλές νοητικές δυνατότητες να φοιτούν μόνο στην κανονική τάξη, στην ειδική τάξη, στην κανονική τάξη με στήριξη εκτός τάξης, με την παράλληλη στήριξη εντός τάξης από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Σε τελική ανάλυση επιβάλλεται και ο εκπαιδευτικός να κάνει χρήση των τριών γενεών δικαιωμάτων, χωρίς να επιβαρύνεται με πρόσθετους ρόλους για τους οποίους δεν έχει επιμορφωθεί. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί μπορούν να απαιτήσουν την προετοιμασία των μαθητών που θα ενταχθούν ή ενσωματωθούν στην τάξη και όλων των υπολοίπων μαθητών, καθώς και προετοιμασία όλων των γονέων.

Να ανταλλάξουν απόψεις με εκπαιδευτικούς ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων, επειδή ένας εκπαιδευτικός που έχει εργαστεί σε μονοθέσια ή ολιγοθέσια σχολεία κατανοεί καλύτερα τη διαφοροποίηση μέσα σε μία μονοηλικιακή τάξη. Στα ολιγοθέσια σχολεία οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζονται να διδάξουν μέσα σε μία διδακτική ώρα διαφορετικές ηλικίες μαθητών σε ένα μάθημα (Μπρούζος, 2002: 198). Στο σχολείο της συνεκπαίδευσης η προετοιμασία αφορά στην προσαρμογή του διδακτικού υλικού και των διδακτικών πρακτικών ενός μαθήματος στα διάφορα επίπεδα των μαθητών ανάλογα με τις δυνατότητές τους.

4. Θετικές διαστάσεις του σχολείου της συνεκπαίδευσης

Ως θετικά της συνεκπαίδευσης και για εκπαιδευτικούς και για μαθητές θα μπορούσαμε να υπογραμμίσουμε τα παρακάτω. Όλοι οι μαθητές κοινωνικοποιούνται ερχόμενοι σε επαφή με τον πραγματικό ανομοιόμορφο κόσμο. Οι μαθητές με μαθησιακές και άλλες δυσκολίες παύουν να είναι απομονωμένοι και περιθωριοποιημένοι. Συμμετέχουν περισσότερο, ενώ περιορίζεται ο αποκλεισμός από τον κοινωνικό και πολιτισμικό περίγυρο. Οι υπόλοιποι μαθητές ερχόμενοι σε επαφή με τους μαθητές με τις όποιες μαθησιακές δυσκολίες ή ικανότητες ωφελούνται επίσης, αποδεχόμενοι ως φυσιολογική την ύπαρξη μαθητών με ιδιαιτερότητες, όπου μπορούν

οι ίδιοι να βοηθηθούν και να συνδράμουν πολλαπλώς. Ταυτόχρονα έχουν να ωφεληθούν και από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στο πνεύμα της μεταπροοδευτικής παιδαγωγικής, μία διδασκαλία που δεν θα στηρίζεται στην απλή παρουσίαση, μετάδοση της γνώσης (συντηρητική παιδαγωγική και διδακτική) και σε ένα σχολικό εγχειρίδιο ίδιου επιπέδου για όλους τους μαθητές. Η ύπαρξη μέσα στην τάξη και εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής μπορεί να βοηθήσει εκπαιδευτικούς και μαθητές μέσα από ανταλλαγή απόψεων, συνεργασίας και ανατροφοδότησης.

Από τα παραπάνω προκύπτουν ερωτήματα όπως π.χ. σε ποιο βαθμό πραγματικά το ενιαίο σχολείο της συνεκπαίδευσης ή συμπερίληψης ανταποκρίνεται στα δικαιώματα όλων των μαθητών και ποια είναι η γνώμη των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτό.

Με το ενιαίο σχολείο της συνεκπαίδευσης επιβάλλεται οι εκπαιδευτικοί να προσέχουν ώστε το δίκαιο της εκπαίδευσης και τα δικαιώματα των μαθητών να ενισχύουν περισσότερο τη σχέση και την ενδυνάμωσή της μεταξύ των μαθητών και όχι τησχάση, δηλαδή το διαχωρισμό και την απόσταση μεταξύ τους, δημιουργώντας πλέον εντός τάξης ταξικές ομάδες που παρατηρούνται στο πνεύμα της συντηρητικής παιδαγωγικής εκτός τάξης με τα διαφορετικά σχολεία. Το σχολείο της συνεκπαίδευσης μπορεί επίσης, να προσφέρει ίσες ευκαιρίες τόσο στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία, όσο και στη μετάβαση στη συνέχεια της σχολικής ενσωμάτωσης στην κοινωνική ενσωμάτωση. Αυτό μπορεί να επιτευχτεί μέσα από μια διδασκαλία με την εμπλοκή του μαθητή σε ερευνητικές δραστηριότητες (Θεριανός, 2006). Όπως υποστηρίζεται όμως δεν είναι εύκολο να ακυρώσει τις ανισότητες (Αγγελής, 2001: 123), θεωρούμε ωστόσο ότι μπορεί να τις αμβλύνει και να θεραπεύσει πολλά προβλήματα, αρκεί να οργανωθεί και να λειτουργήσει σωστά.

5. Αντί επιλόγου

Το σχολείο της συνεκπαίδευσης έχει τις προϋποθέσεις να ανταποκριθεί στα δικαιώματα των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών. Αναφορικά με τους μαθητές μπορεί να προωθήσει δικαιώματα πρώτης γενεάς, όπως συμμετοχή και προστασία, δεύτερης γενεάς, όπως ίσης μεταχείρισης με συμμετοχή στο σχολείο της γειτονιάς και επίσης τρίτης γενεάς με πρακτικές αλληλεγγύης και συμμετοχής μαθητών και εκπαιδευτικών στις αποφάσεις που λαμβάνονται για τη μόρφωσή τους και το εργασιακό πλαίσιο. Κλείνοντας υπογραμμίζουμε το σύνθημα που βρέθηκε γραμμένο στον υπόγειο σιδηρόδρομο της Βοστώνης (Τζ. Χολτ, 1979): “Κανένας δεν το σκάει από ένα ευτυχισμένο σπίτι”, όπως και κανένας δεν θέλει να αποφύγει ή να το σκάσει από ένα ευτυχισμένο σχολείο, όπου προστατεύεται το δίκαιο της εκπαίδευσης και τα δικαιώματα των μαθητών. Ο ίδιος ο Τζων Χολτ αποκαλούσε το σχολείο ως φυλακή και πρότεινε τότε την κατάργησή του (1987). Ελπίζουμε ότι με μια οργάνωση καλή, ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών το ελληνικό σχολείο

της συνεκπαίδευσης στον 21^ο αιώνα θα ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες και θα μειώσει τα προβλήματα που προκλήθηκαν σε μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς και γενικότερα της κοινωνίας (Μαράτου-Αλιμπράντη κ.ά., 2006). Επίσης θα στηριχτεί περισσότερο στα δικαιώματα του ανθρώπου (Μολυβάς, 2004) και θα επιτρέψει την πραγμάτωση των δικαιωμάτων του παιδιού μέσα από πλήρη ενημέρωση των μαθητών και εφαρμογή τους στην καθημερινή διδακτική πράξη (Πανταζής, 2009) και όχι απλά κάνοντας λόγο για αυτά ευκαιριακά.

Για να ανταποκριθεί το σχολείο της συνεκπαίδευσης στα δικαιώματα του παιδιού, και δη στη διεύρυνση του ορίζοντα σκέψης τους και στη συνειδητοποίηση της θέσης τους στον κόσμο και στη ζωή, θα πρέπει να αλλάξει το ίδιο, καθώς έχουν ασφαλώς αλλάξει οι μαθητές του. Όσο οι μαθητές δεν αντιμετωπίζονται ως μια συμπαγής μάζα, αλλά ως ομάδα, της οποίας τα μέλη διακρίνονται και διαφέρουν όχι μόνον ως προς τις γνωστικές προϋποθέσεις και επιδόσεις αλλά και ως προς την πολιτισμική προέλευση, τόσο και πρέπει να ποικίλλει το παιδαγωγικό-διδακτικό ρεπερτόριο του εκπαιδευτικού. Η εξατομίκευση της διδασκαλίας συνεπικουρούμενη από την εφαρμογή εναλλακτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων και βιωματικών δραστηριοτήτων μπορεί να εγγυηθεί την επίτευξη των σκοπών του σχολείου της συνεκπαίδευσης προς όφελος όλων των μαθητών του.

Βιβλιογραφία

- Beiner, Fr. (1982) Janusz Korczak: *Zeugnisse einer lebendigen Pädagogik*, Heinsberg: Agentur Dieck.
- Borson, B. (2017) Inclusive education: Lessons from history. *Educational Leadership*, 74 (7), 18-23.
- Guthoff, Fr. κ.ά. (2001) *Handbuch Kinderrechte Partizipation, Kinderpolitik, Kinderkultur*. Votum.
- Lehnart, V (2006) *Παιδαγωγική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*, Επιμέλεια/Μτφρ.: Β. Πανταζής. Αθήνα: Gutenberg.
- Oelkers, J. (2003) *Wie man Schule entwickelt*. München: Beltz Taschenbuch Verlag.
- Slee, R. (2020) *Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι νεκρή απλώς μυρίζει περίεργα*. Επιστημονική επιμέλεια Α. Κουκουτσελής, Αθήνα: Gutenberg.
- Αγγέλης, Λ. (2001) *Το Ενιαίο Σχολείο, Αναζητήσεις και πραγματικότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Αγγελίδης Π. κ.ά. (2004) *Συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο. Στο: Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*, τόμος Β', 461-483, Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Αθανασάκης, Ν. & Μήτρεντση, Α. (2013) *Πρακτικές και στάσεις των δασκάλων απέναντι στη διαχείριση της ετερογένειας των μαθητών στη σχολική τάξη: Το πρόβλημα της διαφοροποίησης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Αθανασάκης, Ν. (2006) *Τα δικαιώματα των μαθητών στο σχολείο και η στάση των εκπαιδευτικών*. Διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Αρβανιτίδου Κ. (2018) *Οι στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με την συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στους κόλπους των γενικών σχολείων*, Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Γκούβρα, Μ. κ.ά. (2005) *Αγωγή υγείας στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Δαμανάκης Μ. (2004) *Όρια και αντοχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης σε συγκρουσιακές καταστάσεις. Η περίπτωση της Κύπρου*: Στο: Π. Αγγελίδης κ.ά.: *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος* Τόμος Β' σσ. 405-424. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Δελικωνσταντής, Κ. (1995) *Τα δικαιώματα του ανθρώπου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Ζώνιου-Σιδέρη Α. (1998) *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Θεριανός, Κ. (2006) *Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί* Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κανέλλη, Μ. (2019) *Απόψεις δασκάλων πρωτοβάθμιου σχολείου για εκπαιδευτικές πρακτικές που ευνοούν τη συμπεριληψη μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη*, μεταπτυχιακή εργασία ΠΜΣ Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001) *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καρράς, Κ. (2011) *Ο εκπαιδευτικός σε έναν κόσμο που αλλάζει*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καρράς Κ. (2017) *Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού: Μία ιστορικό – συγκριτική προσέγγιση*. Στο: Δ. Φωτεινός κ.ά. (2017) *Εκπαιδευτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση*. Αθήνα: Gutenberg, 508-519.
- Κάτσικας Χρ. κ.ά. (2005) *Εκτός "τάξης" το "διαφορετικό"*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοσσυβάκη Φ. (2003) *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο: προσδοκίες, προοπτικές, όρια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωττούλα Μ. (2000) *Ενιαίο Σχολείο και Εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.
- Μαράτου-Αλιμπράντη Λ. κ.ά. (2006) *Το ελληνικό σχολείο με την αυγή του εικοστού πρώτου αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2008) *Εκπαιδεύοντας παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυροειδής Γ. κ.ά. (2004) Η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα: Προτάσεις μιας διδακτικής προσέγγισης. Στο: Π. Αγγελίδης (2004) *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*, Τόμος Β. Αθήνα: Τυπωθήτω, 423-446.
- Μολυβάς Γρ. (2004) *Δικαιώματα και θεωρίες δικαιοσύνης*. Αθήνα: Πόλις.
- Μπρούζος Ανδρέας (2002) *Μικρά σχολεία μεγάλες προσδοκίες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μπρούζος Αν. (1995) *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πανταζής Β. (2009) *Ανθρώπινα δικαιώματα του παιδιού και εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαναούμ Ζ (2003) *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.
- Πασιαρδής Π. κ.ά. (2006) *Αποτελεσματικά Σχολεία πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πολυχρονοπούλου Σ. (2017) *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Διάδραση.
- Πυργιωτάκης Ι. (2007) *Παιδαγωγική του Νέου Σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ράσης Σπ. (2007) *Η ανθρωπιστική παιδεία στη σύγχρονη εκπαίδευση*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Σούλης Σπ. Γ (2004) *Παιδαγωγική της Ενταξης*, Τόμος Α'. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Σούλης Σπ. Γ. (2006) *Παιδιά και έφηβοι με υψηλή νοητική λειτουργικότητα και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σταμέλος Γ. (2001) Από τον Εθνικό στον κοινοτικό εκπαιδευτικό: Τάσεις και προοπτικές για ένα επάγγελμα που αλλάζει στο: *Επιστήμες Αγωγής κ.ά.: Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην Ευρωπαϊκή Μεταρρύθμιση*. Αθήνα: Gutenberg, 508-519.
- Τζουριάδου Μ. (1995) *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Φρυδάκη Ευ. (2009) *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Χατζησαβάβας Γ. (1996) *Το δίκαιο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Χολτ, Τζ. (1979) *Οι ανάγκες και τα δικαιώματα των παιδιών, σύγχρονη παιδαγωγική Βιβλιοθήκη*. Μτφρ. Ν. Μπαλής. Αθήνα: Καστανιώτης
- Χολτ, Τζ. (1987) *Το σχολείο φυλακή και η ελεύθερη μάθηση*. Μτφρ. Στ. Ξενάκη. Αθήνα: Καστανιώτης.